

Weiß, Sabine; Kollmannsberger, Markus; Kiel, Ewald
**Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung
von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen**

Empirische Sonderpädagogik 5 (2013) 2, S. 167-186



Quellenangabe/ Reference:

Weiß, Sabine; Kollmannsberger, Markus; Kiel, Ewald: Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen - In: Empirische Sonderpädagogik 5 (2013) 2, S. 167-186 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89162 - DOI: 10.25656/01:8916

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89162>

<https://doi.org/10.25656/01:8916>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Empirische Sonderpädagogik, 2013, Nr. 2, S. 167-186

Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen

Sabine Weiß, Markus Kollmannsberger & Ewald Kiel

LMU München

Zusammenfassung

Unterscheiden sich die Anforderungen an Lehrpersonen im Förderschulbereich von denen im Regelschulbereich? Mittels Gruppendiskussionen wurden schulartspezifische Anforderungsprofile für alle Schularten erstellt. In den Anforderungsprofilen zeigten sich schulartübergreifende Anforderungen, v. a. soziale bzw. an der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern orientierte Anforderungen, aber auch Unterschiede zwischen den Schulformen. Wesentliche Unterschiede der Anforderungen von Förderschullehrpersonen gegenüber der Regelschule liegen einerseits in der Bedeutsamkeit der Handlungsfähigkeit in Gefährdungssituationen, andererseits in einer positiven, wertschätzenden Haltung im Sinne eines „Mandats“ gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Den theoretischen Rahmen der Studie bildet das professionstheoretische Konzept von L.S. Shulman zur pädagogischen Signatur.

Schlüsselwörter: Anforderungsprofil, Gruppendiskussion, Haltung, Lehrerberuf, pädagogische Signatur

Are special education teachers different? A comparative appraisal of experts from ordinary schools and from special schools

Abstract

Do job requirements of special needs teachers differ from job requirements of regular school teachers? By interviewing teachers of different school types in form focus groups composed central job requirement are elaborated. A comparison of the requirement profiles highlights social competencies being important for all teachers. There are also different settings of priorities related to different requirements working with students with special needs: strategies to deescalate and a positive, respectfully attitude on students characterize the special needs teachers' profession. The theoretical frame of the following research is L.S. Shulmans concept of a pedagogical signature.

Keywords: requirement profile, focus group, attitude, teachers' profession, pedagogical signature

“[...] professional education is a synthesis of three apprenticeships – a cognitive apprenticeship wherein one learns to think like a professional, a practical apprenticeship where one learns to perform like a professional, and a moral apprenticeship where one

learns to think and act in a responsible and ethical manner that integrates across all three domains” (Shulman, 2005).

Dieses Zitat von Lee S. Shulman, dem ehemaligen Präsidenten der Carnegie Foun-

dation for the Advancement of Teaching, bezieht sich auf das, was er als „pädagogische Signatur“ einer Profession bezeichnet. Das heißt, jede Profession bemüht sich, die zukünftigen Praktikerinnen und Praktiker in der Ausbildung auf eine bestimmte Art und Weise in das spätere berufliche Handlungsfeld einzuführen. Eine solche pädagogische Signatur möchte den späteren Berufstätigen in einem Praxisfeld auf bestimmte Inhalte, Fähigkeiten und Werte verpflichten. Shulman kritisiert, dass wir in verschiedenen Professionen (wie etwa der Medizin oder der Jurisprudenz) pädagogische Signaturen leicht identifizieren können, dies für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aber deutlich schwieriger sei. Man müsse, so Shulman, pädagogische Signaturen für den Lehrberuf auffindig machen oder entwickeln. Damit stößt er eine Diskussion an, die bis heute international andauert (Peel, 2011).

Die vorliegende Untersuchung stellt für das deutsche Schulwesen einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar. Im Rahmen einer qualitativen Studie diskutieren erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sowie Ausbildungspersonen der verschiedenen Schularten in kleinen Gruppen, geführt durch die Leitfragen qualifizierter Moderatoren, die Anforderungen, die sie für ihre jeweilige Schulart als besonders bedeutsam ansehen. Diese Anforderungen lassen sich weitgehend in den von Shulman genannten Kategorien abbilden. Die Entwicklung einer solchen pädagogischen Signatur für verschiedene Regelschulen und Förderschulen soll u.a.

- Lehrerinnen und Lehrern, in dieser durch besonders große Unsicherheit pädagogischen Handelns gekennzeichneten Schulart Orientierung bezüglich ihres Aufgabenspektrums bieten;
- identitätsstiftend wirken, indem Lehrpersonen in den genannten Förderschwerpunkten „vor Augen geführt wird“, was für ihre Profession und ihr berufliches Agieren charakteristisch und sinngebend ist;
- Studierenden bzw. an einem Studium interessierten Personen zur Verfügung ge-

stellt werden, um diesen einen realistischen Einblick in die Anforderungen des Berufs zu ermöglichen;

- im Zuge der Inklusion allen Lehrkräften, auch denen an Regelschulen, das Anforderungsspektrum der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf aufzeigen.

Berufliche Anforderungen als Spiegel pädagogischer Signatur

Zur Identifikation von Anforderungen des Lehrerberufs

Der Begriff der pädagogischen Signatur ist im deutschsprachigen Bereich ungebräuchlich. Man spricht hier eher von Anforderungen an den Lehrberuf und versucht typische Anforderungen durchaus im Sinne einer Signatur zu identifizieren. Bestehende Ansätze der Erfassung von Anforderungen lassen sich in diesem Kontext auf verschiedenen Ebenen verorten, so z.B. auf einem *normativen, theoriegeleiteten* und *empirischen* Level. Als Beispiel für die *normative* Ebene lässt sich an dieser Stelle auf die Verfassungen vieler deutscher Bundesländer verweisen, in denen vage normative Forderungen nicht weiter spezifiziert oder begründet werden. Genauer ausgearbeitet sind die Standards der Kultusministerkonferenz (1994 bzw. 2005). Einen ebenso normativen Charakter weisen Ergebnisse von Erhebungen mit Schülerinnen und Schülern zu den bei Lehrpersonen erwünschten Fähigkeiten und Eigenschaften auf, wie etwa in den Studien von Hargreaves (1972) oder Apel (2002), speziell im Förderschulbereich von Wilbert und Grünke (2010). Berücksichtigt man sie in der Ausbildung von Lehrkräften, so sind sie gleichsam empirisch gewonnene Normen, wie sich Lehrerinnen und Lehrer aus Sicht der Schülerinnen und Schüler verhalten sollten.

Ein wichtiges Beispiel für *theoriegeleitete* Überlegungen bietet die Professionalisierungstheorie. Diese nimmt in der Tradition des *reflective teaching*, initiiert von John De-

wey, eine *professionelle Identität* (van den Berg, 2002) oder ein *professionelles Selbst* (Bauer, Kopka & Brindt, 1999) im Beruf einer Lehrkraft in den Blick. Diese national und international erhobene Forderung kommt zu sehr unterschiedlichen Entwürfen, wie eine solche professionelle Identität oder ein professionelles Selbst aussehen soll. Weitgehendes Einigkeit besteht darin, dass die Professionalisierung der Lehrpersonen mit einer stetigen Entwicklung zu tun hat. Ein neuerer wichtiger Ansatz in diesem Zusammenhang ist die Bildungsgangdidaktik, deren Kernidee die Entwicklung beruflicher Professionalität durch die Bewältigung spezifischer Entwicklungsaufgaben ist (Hericks & Kunze, 2002).

Die *empirische* Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Lehrerberufs ist durchaus auch normativ geprägt. Allerdings geht es nicht um Normen, die in politisch-institutionellen Zusammenhängen entwickelt werden, sondern um Normen, die aus Befragungen relevanter Personen entstehen. Die bekannteste Studie stammt von Oser und Oelkers (2001), die mit Gruppen von verschiedenen Personen aus dem Schulkontext in einer Delphi-Studie Standards für die Bildung von Lehrkräften entwickelten. Andere Untersuchungen fokussieren auf den Bereich des Fachwissens bzw. der Wissensvermittlung, meist in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern. Studien wie Coactiv (Kunter et al., 2011) und TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) verweisen innerhalb des Anforderungsspektrums v. a. auf fachliches und fachdidaktisches Wissen und darüber hinaus auf motivationale und selbstregulative Fähigkeiten.

Die hier genannten normativen, theoriegeleiteten und empirischen Zugänge sind als Aspekte einer pädagogischen Signatur im Sinne Shulmans zu verstehen. Dies gilt ganz besonders vor dem Hintergrund der besonderen Bedeutung des Normativen, denn pädagogische Signaturen wollen auf professionelle Standards verpflichten.

Berufliche Anforderungen in den Regelschularten

Viele der beschriebenen Ansätze und Studien gehen schulartübergreifend vor, sparen die Förderschule hierbei jedoch aus. Zur Konkretisierung gibt es kaum Literatur oder Forschungsbefunde (Kiper, 2007; Terhart, 2011). Subsummiert man bestehende, meist für eine Schulart verfasste Aussagen zum Anforderungsspektrum von Lehrpersonen, so sind Überschneidungsbereiche zwischen Regelschulen und Förderschulen wie auch sehr spezifische schulartbezogene Unterschiede zu konstatieren. Einige diesbezügliche Aspekte sollen exemplarisch ausgeführt werden:

In allen Schularten ist es eine zentrale Aufgabe, *Schülerinnen und Schülern Zugang zu Lernbereichen zu verschaffen und ihnen Wissen zu vermitteln*. In der Grundschule geht es um einen kindgemäßen, systematischen Zugang zu verschiedenen Lernbereichen, die Implementierung von selbstgesteuertem Lernen als Basis für die weiterführenden Schulen und die Bereitstellung eines individualisierten Lernangebots (Terhart, 2011). Haupt- und Realschule zielen auf ein realistisches Weltverständnis durch Vermittlung einer alltags- und berufsorientierten sowie lebensnahen Allgemeinbildung und einer Hinlenkung zu praktischem Handeln ab (Rekus, Hintz & Ladenthin, 1998; Tschakert, 2008). Das Gymnasium sieht Wissensvermittlung im Sinne eines tragfähigen Grundwissens als seine Hauptaufgabe an. In der gymnasialen Oberstufe geht es um eine vertiefte allgemeine und wissenschaftspropädeutische Bildung. Dieses Wissen soll vernetzt und reflektiert werden, Lernen soll selbstständig, eigenverantwortlich, problemlösend und abstrahierend erfolgen. Zudem muss eine berufsbedeutsame Ausrichtung des gymnasialen Bildungskanons gewährleistet sein (Haag & Hopperdietzel, 2009; Kiper, 2007). *Methodische Kompetenzen* von Lehrkräften müssen v. a. in der Grund-, Haupt- und Realschule spezielle Lern- und Förderbedürfnisse berücksichtigen und daraus individualisierte

und kooperative Lernangebote entwickeln. Besonders am Gymnasium sind spezifische Methodenkompetenzen bezogen auf u.a. die Nutzung von Bibliotheken, Internet, Textverarbeitung oder Formen der Präsentation erforderlich (Kiper, 2007; Terhart, 2011).

Der *Aufbau gemeinsamer kultureller und sozialer Normen* bildet eine übereinstimmende Anforderung. Die Grundschule fokussiert dabei auf Regeln des Zusammenlebens, deren Einhaltung die Grundlage zur Lösung sozialer Konflikte legt (Fölling-Albers, 2000; Terhart, 2011). Weiterführende Schulen betonen das Lernen von Verantwortung, Urteilsfähigkeit und ethischer Wertvorstellungen, die Förderung der Fähigkeiten zur Teilnahme am kulturellen und politischen Leben sowie von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit (Kiper, 2007; Rekus, Hintz & Ladenthin, 1998). Besonders im Grundschulbereich, teilweise auch in der Hauptschule, werden dabei adressatenbezogene Anforderungen wie Kindorientierung, Authentizität und soziales Feingefühl in den Mittelpunkt gerückt (Weiß, Schramm & Kiel, 2012).

Die Identifikation beruflicher Anforderungen von Förderschullehrkräften

Die Identifizierung beruflicher Anforderungen im Förderschulbereich basiert auf besonderen Voraussetzungen:

- Die meisten Förderschulen werden geführt wie Grund- und Hauptschulen, mit Modifikationen wie der Reduktion der Klassengröße oder einer Veränderung des Curriculums je nach Förderschwerpunkt. Eine sonderpädagogisch ausgerichtete Erziehung und Unterrichtsgestaltung unterscheidet sich nicht prinzipiell von allgemeiner pädagogischer Arbeit. Sonderpädagogik hat subsidiäre Aufgaben (Drave, Rumpler & Wachtel, 2000).

- Daher können Förderschullehrkräfte selbst ihre Kompetenzen in Angrenzung von Regelschullehrkräften nur schwer bestimmen. Dies geschieht häufig über den Verweis auf die speziellen Bedürfnisse der Klienten (Lindmeier, 2010).

- Die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten spiegeln sich in divergierenden Anforderungen wider. Es gibt für die Förderschule nicht das Anforderungsprofil, es muss den unterschiedlichen Förderschwerpunkten Rechnung getragen werden.

- Das Gefälle zwischen den Schülerinnen und Schülern einerseits sowie den Pädagoginnen und Pädagogen andererseits kommt im Förderschulbereich in besonderem Maß zum Tragen (Benkmann, 2011). Die Unsicherheit pädagogischen Handelns im Sinne einer Nicht-Vorhersagbarkeit ist relativ groß.

- Herausforderungen struktureller Natur bzw. Nicht-Vorhersagbarkeit wie das Ertragen von Paradoxien und das Ausbalancieren von (strukturellen) Widersprüchen (Dlugosch & Reiser, 2009) bilden eine Kernanforderung. Sie sind nicht aufzuheben, sondern nur anzunehmen (Benkmann, 2011).

Das Aufgabenspektrum von Förderschullehrkräften

Die Förderschule unterliegt, wie auch die Regelschulen, bezüglich der Anforderungen dem Trend der Standardisierung (KMK, 1994; Verband Sonderpädagogik, 2009). Die konzipierten Standards werden vielfältig kritisiert, z.B. aufgrund mangelnder Konkretion, eines hohen Allgemeinheitsgrades und geringer Operationalisierbarkeit (z.B. Berner & Halbeher, 2011; Wember & Prändl, 2009). Neben einer Zusammenstellung eines übergreifenden Anforderungsbereichs sind die Standards nach Förderschwerpunkten ausdifferenziert. Bei der Konkretisierung von Anforderungen an Lehrpersonen im Förderschulbereich kann v. a. auf *theoretische* Darstellungen zurückgegriffen werden. Die *empirische* Befundlage ist als eher gering anzusehen; sie stützt theoretische Ausführungen.

Theoretische Darstellungen. Theoretische Literatur folgt häufig der Gliederung in Kompetenzbereiche. *Sachkompetenzen* umfassen die Kenntnis des zu vermittelnden Stoffes und die Planung von Unterrichtseinheiten (Geiling, 2009; Heimlich, 2007, 2008; Stein,

2010). Die Gestaltung von überfachlichem bzw. fächerübergreifendem Unterricht sollte auf Lebenswelt und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bezogen sein. Dabei sind die individuellen Förderbedürfnisse sowie psychologische und soziologische Voraussetzungen des Lernens und der Entwicklung zu berücksichtigen. Daraus resultiert einerseits die Notwendigkeit der Planung, Durchführung und Evaluation von integrativen Fördermaßnahmen. Andererseits ist Förderdiagnostik im Sinne einer individuellen Diagnostik der Lernausgangslage sowie der Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Verhalten, Sozialisation und Emotion, Wahrnehmung und Psychomotorik sowie der Feststellung von Entwicklungsrisiken erforderlich. Dies schließt die Erstellung eines Gutachtens mit Förderempfehlungen und Erstellen eines Förderplans ein. Darüber hinaus sollen verschiedene didaktisch-methodische Ansätze in Richtung auf Individualisierung und Differenzierung sowie vielfältige und kooperative Unterrichtsmethoden eingesetzt werden. Auf Lernergebnisse muss unmittelbares Feedback und positive Verstärkung auch der kleinsten Lernfortschritte folgen. Besonders im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird auf die Gestaltung eines therapeutischen Milieus als einen besonderen Schutz- und Schonraum verwiesen. Dieser soll bessere Entwicklungsbedingungen bieten, von belastenden Einflüssen fernhalten sowie Erfahrungen der Zuwendung, Annahme und Sicherheit ermöglichen.

Unter *sozialen Kompetenzen* sind kommunikative Fähigkeiten wie Gesprächsführung sowie lösungs- und ressourcenorientierte Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bzw. anderer am Erziehungsprozess beteiligter Personen zusammengefasst (Heimlich, 2008; Schumann, Burghardt & Stöppler, 2009; Unger, 2009). Dazu ist ein hohes Maß an Vernetzung und die Fähigkeit zur Analyse der systemischen Struktur des Arbeitsfeldes erforderlich. Darauf baut die Kompetenz auf, mit einem vernetzten Interventionsansatz Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Grundkenntnis-

se in der Funktionsweise von pädagogischen Teams sowie der Teamentwicklung zur Schaffung notwendiger Kooperationsstrukturen, (interdisziplinäre) Kooperation mit inner- und außerschulischen Hilfesystemen unterstützen dies. Zusätzlich wird auf die Gestaltung des Schulklimas und der Schulkultur (z.B. dialogische Partizipations- und Kooperationsformen, Gemeinschaft stiftende Routinen und Rituale) im Sinne der Schule als eine fürsorgliche Gemeinschaft verwiesen.

Personale Kompetenzen beziehen sich auf die grundlegende Bereitschaft zur Unterstützung integrativer Prozesse sowie die Fähigkeit eigene Grenzen und Fehler zu erkennen sowie mit eigenen Ressourcen schonend umzugehen (Benkmann, 2011; Heimlich, 2007, 2008; Schumann et al., 2009). Dazu gehört auch die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz und selbstreflexive Handlungskompetenz, verbunden mit Selbstkritik und Selbstsicherheit sowie Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit. Beziehungsgestaltung sollte im Sinne einer Unterstützung der Lernbiografie eines Menschen erfolgen. Positive Einstellungen und Werthaltungen sowie eine positive Orientierung an den Stärken und Ressourcen des Individuums sollen aufgebaut und gefestigt werden. Das bedeutet auch eine berufsethische Reflexion, bezogen auf die Aufgabe der gesellschaftlichen Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ebenso schließt dies das Verstehen des subjektiven Sinns von auffälligem Verhalten für die Lebenswelt des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen ein.

Dieser letzte Punkt deutet auf einen, in Abgrenzung zur Regelschule, für den Förderschulbereich charakteristischen Aspekt im Anforderungsspektrum hin: die Bedeutung der *Haltung*, das „Kernstück der Disziplin“ (Antor & Bleidick, 2000; zit nach Benkmann, 2011, S. 4). Durch die Aufgabe der Anwartschaft für Benachteiligte und Ausgegrenzte entstehen zusätzliche Anforderungen (Haeblerlin, 1999). Der weit über das Schulorganisatorische hinausgehende Auftrag der Verankerung einer ethischen Grundhaltung liegt in

der Verteidigung des Anspruchs jedes Menschen auf Erziehung und Bildung (Dlugosch & Reiser, 2009). Dies bedeutet auch die Anerkennung der Individualität eines jeden Einzelnen, „ideologische Offenheit, Überzeugung vom Lebensrecht für Alle, Glaube an Bildbarkeit und Bildungsrecht für Alle, Engagement für Selbstständigkeit und Lebensqualität aller (Haeberlin, 1999, S. 135). Der Erwerb dieser Kompetenzen setzt die Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen und die Bearbeitung individueller pädagogischer und berufsbiografischer Sozialisationserfahrungen voraus (Benkmann, 2011).

Empirische Befunde. Die sehr wenigen vorliegenden empirischen Befunde im deutschsprachigen Raum lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie weniger auf die Identifikation eines Anforderungsprofils im Sinne einer pädagogischen Signatur fokussieren, als auf einzelne Anforderungen oder auf Anforderungsbereiche wie z.B. auf den integrativen Unterricht (Gehrmann, 2001; Loecken, 2000) oder auf professionelle Selbstkonzepte (Stein, 2004). Es dominiert ein qualitatives Vorgehen. Im Rahmen einer der wenigen umfassenden Studien entwickelten Moser, Schäfer und Jakob (2010) mittels Dokumentenanalyse folgendes Modell sonderpädagogischer Kompetenzen (siehe Abbildung 1).

Die so ermittelten Befunde stützen die zuvor im theoretischen Kontext genannten Anforderungen. Gleiches gilt für die ebenfalls qualitative Untersuchung von Hedderich und Hecker (2009), die v. a. Teamfähigkeit und Kommunikation, die Konzentration, der sprachliche Ausdruck, die Unterrichtsvorbereitung mit Berücksichtigung der Heterogenität

der Schülerinnen und Schüler sowie die positive individuelle Einstellung herausstellen.

Mit einem abschließenden Blick auf internationale Forschungsstränge kann im Kontext der vorliegenden Untersuchung u.a. auf Untersuchungen zu „teachers attitudes towards integration“ (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Tait & Purdie, 2000) verwiesen werden, die sich mit den Einstellungen von Lehrpersonen, z.B. zur Inklusion, befassen und z. T. Verbindungen zwischen Inklusion und Kompetenzempfinden thematisieren.

Fragestellung

Die aktuell bestehende Ausgangslage ist weitgehend eher im theoretischen Bereich zu verorten. Ein empirischer Forschungsstand besteht nur in Ansätzen. Dies bedeutet in der Konsequenz einerseits, dass eine fehlende empirische Absicherung eines Anforderungsprofils für den Bereich der Förderschule zu beklagen ist. Andererseits hat bisher kaum ein Vergleich zwischen Förder- und Regelschularten stattgefunden. Das Ziel der vorliegenden Studie ist daher, in einem ersten Schritt, die *Identifikation bzw. Entwicklung einer pädagogischen Signatur für Lehrpersonen im Förder- und Regelschulbereich*. Darauf folgend soll dann ein *Vergleich dieser Signatur im Förder- und Regelschulbereich* stattfinden.

Basierend auf der Zielstellung der vorliegenden Untersuchung sowie resultierend aus der bestehenden theoretischen und empirischen Befundlage stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt:

Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik	Beratung, Organisationskompetenz	Lern- und Entwicklungsförderung	Binnendifferenzierte Unterrichtung	Behindierungsspezifische Kommunikation	Interdisziplinäre Kooperation	Förderung des sozialen Lernens
--	----------------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--	-------------------------------	--------------------------------

Abbildung 1: Modell sonderpädagogischer Kompetenzen nach Moser et al. (2010)

- (1) *Wie sieht das Anforderungsprofil bzw. die pädagogische Signatur einer Lehrperson im Förder- und im Regelschulbereich aus?*
- (2) *Welche fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen sind zur Berufsausübung erforderlich bzw. sind Teil der pädagogischen Signatur?*
- (3) *Unterscheidet sich die pädagogische Signatur von Förder- und Regelschullehrkräften?*
- (4) *In welchen Kompetenzbereichen besteht ein Überschneidungsbereich bezüglich der Anforderungen an Lehrpersonen in Förder- und Regelschulen?*
- (5) *In welchen Kompetenzbereichen unterscheidet sich die pädagogische Signatur von Förder- und Regelschullehrkräften?*

Die vorliegende Untersuchung ist fokussiert auf die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung. Daher wird zusätzlich folgender Frage nachgegangen:

- (6) *Bestehen unterschiedliche pädagogische Signaturen in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung?*

Methodik

Projekt und Forschungskontext

Die Studie ist Teil der Forschungsprojekte *Anforderungsanalyse für den Lehrberuf* und *Risiko-Check für den Lehrberuf*. Ziel der genannten Projekte ist es, schulartenspezifische Anforderungsprofile zu erstellen, die auf der Gewichtung von Fähigkeit und Eigenschaften durch verschiedene Expertengruppen basieren. Dies erfolgt u. a. durch schulartenbezogene Gruppendiskussionen. Diese fließen im Sinne eines *Realistic Job Preview* in das Projekt *Risiko-Check* ein – ein Instrument, das Personen vor und während des Lehramtsstudiums unterstützen soll, individuelle Erwartungen, Motive und Wünsche mit dem Studium und dem zukünftigen Beruf abzugleichen. Die Gruppendiskussionen waren Teil

mehrerer Workshops zu den zuvor beschriebenen Projekten. Die Ergebnisse sind Inhalt der vorliegenden Studie.

Methodisches Vorgehen

Zur Erfassung einer pädagogischen Signatur für den Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers wird auf die Methode der *ermittelnden Gruppendiskussion* zurückgegriffen. Es handelt sich hierbei um ein Gespräch mehrerer Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem Thema, das die Diskussionsleiterin bzw. der Diskussionsleiter benennt (Lamnek, 2005). Zielsetzung dieses Vorgehens ist u. a. die Ermittlung der Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe, die Feststellung öffentlicher Meinungen und Einstellungen sowie die Ermittlung *kollektiver* Orientierungsmuster. Dieses Vorgehen macht die Erfassung einer pädagogischen Signatur im Sinne eines kollektiven Orientierungsmusters möglich. Sein Vorteil gegenüber quantitativen Verfahren liegt darin, dass über die Beantwortung festgelegter Items oder Fragen hinaus zusätzliche Begründungen und Informationen einfließen können. Zudem kommen in Gruppendiskussionen Meinungen durch gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein als in quantitativen Erhebungen. Dabei wird das Individuum als Meinungsträgerin bzw. als Meinungsträger nicht vernachlässigt, sondern das einzelne Gruppenmitglied repräsentiert in seiner geäußerten Einstellung die dahinter stehende Gruppenmeinung zumindest teilweise mit. Die durch dieses Vorgehen ermittelten kollektiven Orientierungsmuster sind als valide Ergebnisse zu betrachten: Es sind Strukturen, die sich jenseits der einzelnen Diskussion reproduzieren lassen bzw. auf Erfahrungsräume und kollektive Orientierungsmuster von Großgruppen verweisen. Ermittelnde Gruppendiskussionen lassen nach so genannten technischen Grundlagen näher beschreiben (ebd.).

Eckpunkte sind *Gruppenzusammensetzung* und die *Strukturierung* der Diskussion, die im Folgenden für die vorliegende Untersuchung näher erläutert werden.

Gruppenzusammensetzung

Die Diskussionsgruppen setzten sich aus Lehr- und Ausbildungspersonen aller Schularten zusammen. Ihre Rekrutierung erfolgte über eine Ausschreibung, die über das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus an Schulen in Bayern weitergeleitet wurde. Dadurch kann zwar möglicherweise ein Selektionsbias zugunsten besonders engagierter Lehr- und Ausbildungspersonen vorliegen, doch lässt sich an dieser Stelle darauf verweisen, dass die qualitative Methodologie obendrein ein „Theoretical Sampling“ bevorzugt. Deswegen kann auf ein „Statistical Sampling“ verzichtet werden (Lamnek, 2005).

Als Expertin bzw. als Experte wurde zugelassen, wer über eine mindestens 10jährige aktive Berufserfahrung in der jeweiligen Schulart verfügt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren nur in der jeweils eigenen Schulart tätig und hatten weder Erfahrungen bzw. eine Tätigkeit in einer anderen Schulart vorzuweisen, noch hatten sie im Zuge der Inklusion gearbeitet. Die Gesamtstichprobe umfasst 220 Expertinnen und Experten, die sich wie folgt auf die verschiedenen Schularten verteilen:

- Grundschule: 53,
- Hauptschule: 29,
- Realschule: 26,
- Gymnasium: 40,

- Förderschule mit Schwerpunkt Lernen: 38 und
- Förderschule mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: 34.

Die Expertinnen und Experten jeder Schulart setzten sich zur Hälfte aus Lehrpersonen ohne Ausbildungsfunktion, zur anderen Hälfte aus Ausbildungspersonen, die in der Betreuung von Referendarinnen und Referendaren tätig sind, zusammen.

Eine Einteilung der Expertinnen und Experten in homogene Diskussionsgruppen erfolgte getrennt nach Schulart. Kolleginnen und Kollegen aus Haupt- und Realschulen wurden zusammengefasst. Dies geschah vor dem Hintergrund des Entschlusses einiger deutscher Bundesländer von 2007, die Hauptschule abzuschaffen oder mit der Realschule zur Mittelschule zu fusionieren. Die beiden Förderschwerpunkte aus dem Förderschulbereich blieben getrennt. Insgesamt wurden für jede Schulart sechs Diskussionsgruppen zusammengestellt. Die Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Diskussionsgruppen ist der Tabelle 1 zu entnehmen.

Strukturierung und Auswertung

Die Gruppendiskussionen hatten einen zeitlichen Umfang von vier Stunden. Der Ablauf der Diskussion erfolgte nach einer kurzen

Tabelle 1: Zusammensetzung und Zahl der Diskussionsgruppen

Schulart	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6
Grundschule	10	10	10	8	8	7
Haupt- und Realschule	10	9	9	9	8	10
Gymnasium	6	8	7	6	6	7
Förderschule (L)	5	6	7	7	7	6
Förderschule (E)	5	5	4	7	6	7

Einführung in das Forschungsprojekt thematisch strukturiert anhand folgender Leitfragen:

- *Über welche Fähigkeiten und Eigenschaften soll eine Lehrperson zur Ausübung ihres Berufs verfügen?*
- *Welche Fähigkeiten und Eigenschaften sind besonders wichtig?*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten sich dabei nur über die Schulart, in der sie tätig sind. Sie trafen weder Einschätzung über die Anforderungen anderer Schularten noch Aussagen darüber, ob eine Fähigkeit oder Eigenschaft in einer Schulart wichtiger ist als in einer anderen.

Jede Gruppe wurde durch erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter moderiert, die in der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern tätig waren. Die Ergebnisse wurden parallel zur Diskussion durch eine weitere Mitarbeiterin bzw. durch einen weiteren Mitarbeiter protokolliert.

Die Auswertung orientierte sich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Das Ziel der Analyse ist es demnach, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ und „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd., S. 58). Die protokollierten Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden mit Hilfe des Programms MAXqda Kategorien zugeordnet. Es folgte eine Zusammenfassung der Kategorien und eine Ordnung der Ergebnisse nach Themen. Somit wurde theoriegeleitet ein Kategoriensystem aus dem Material heraus entwickelt. Die überwiegende Mehrheit der Diskussionsteilnehmerinnen und Diskussionsteilnehmer zog unaufgefordert die gängige Unterscheidung der Fähigkeiten und Eigenschaften in die Kategorien Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz heran (Frey & Balzer, 2003). Dieser somit schon im Datenmaterial zugrunde liegenden Ordnung folgt die Ergebnisdarstellung.

Zur Überprüfung der Gütekriterien wurde die Interrater-Reliabilität berechnet. Dazu wurden die durch Lehrerinnen und Lehrer

genannten Anforderungen komplett doppelcodiert. Die Berechnung der Interrater-Reliabilität erfolgte mittels der entsprechenden Funktion der MAXqda Version 10. Übereinstimmung wurden als solche gewertet, wenn mindestens 90% der entsprechenden Textstellen gleich codiert waren. Reliabilitätskoeffizienten von .70 sind gemeinhin als zufriedenstellend anzusehen (Bos, 1989).

Ergebnisse

In Tabelle 2 sind die in den Gruppendiskussionen geäußerten Einschätzungen der Lehrpersonen zusammengefasst. Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte näher erläutert.

Soziale Kompetenzen

Das Anforderungsspektrum sozialer Kompetenzen ist in allen Schularten umfangreich und breit gefächert. Hier besteht der größte Überschneidungsbereich zwischen den Schularten. Grundlegend für *Führungskompetenz* ist das Ausbalancieren eines gesunden Maßes an Nähe und Distanz zu den Schülerinnen und Schülern: „Man darf keine Angst haben, (...) auch mal unbeliebt zu sein bei den Schülerinnen und Schülern“. V. a. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung geht es um ein Austarieren zwischen Anleitung und Raum für Autonomie. Führungskompetenz wird dabei von manchen im Sinne einer Persönlichkeitseigenschaft in Richtung einer „natürlichen Autorität“ bzw. einer „Grundfähigkeit, die ein Lehrer haben muss“ gesehen. Andere verstehen darunter erlernbare Techniken wie Klassenführung. Auffällig ist, in welchem hohen Maße die Führungskompetenz an Authentizität geknüpft ist. Ein authentisches Auftreten bedeutet „hinter seinen Überzeugungen zu stehen, mit seinem Wesen hinter dem zu stehen, wie man handelt und was man sagt“ und sichert der Lehrkraft in den Augen der Diskutantinnen und Diskutanten Autorität und Glaub-

Tabelle 2: Ergebnisse der Gruppendiskussionen

	Fach-/Methodenkompetenzen	Soziale Kompetenzen	Personale Kompetenz	Haltung/Berufsethos
Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> - Fachwissen - didaktisches Wissen (Wissen kindgerecht aufbereiten) - Erklären 	<ul style="list-style-type: none"> - Führungsfähigkeit/soziales Feingefühl/Empathie - Freude an der Interaktion mit Kindern/Jugendlichen - Kommunikationsfähigkeit - Konfliktlösefähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Stressresistenz - Flexibilität - Reflexionsfähigkeit - Work-Life-Balance - (gefestigte) Persönlichkeit - Authentizität - Offenheit/Veränderungsbereitschaft - Zeitmanagement 	
Haupt- und Real- schule	<ul style="list-style-type: none"> - Fachwissen (Allgemeinbildung) - didaktisches Wissen (Wissen aufbereiten) 	<ul style="list-style-type: none"> - Führungsfähigkeit - Empathie - Freude an der Interaktion mit Kindern/Jugendlichen - Kommunikationsfähigkeit - Kooperationsfähigkeit - Vorbild sein - sicheres Auftreten/präsent sein 	<ul style="list-style-type: none"> - (gefestigte) Persönlichkeit - Distanzierungsfähigkeit - Durchhaltevermögen - Verantwortung übernehmen - Work-Life-Balance - Offenheit/Veränderungsbereitschaft - Kritikfähigkeit - Selbstreflexion - Selbstorganisation - Zeitmanagement - Umgang mit System 	
Gymnasium	<ul style="list-style-type: none"> - Fachwissen - didaktisches Wissen (Methoden zur Wissensvermittlung) 	<ul style="list-style-type: none"> - Führungsfähigkeit - Empathie - Freude an der Interaktion mit Kindern/Jugendlichen - Kommunikationsfähigkeit - präsent sein 	<ul style="list-style-type: none"> - psychische Belastbarkeit - Distanzierungsfähigkeit - Authentizität 	

	Fach-/Methodenkompetenzen	Soziale Kompetenzen	Personale Kompetenz	Haltung/ Berufsethos
Förderschule Schwerpunkt Lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen vermitteln - Sonderpädagogisches Wissen (Diagnostik) - Umgang mit Heterogenität - Klassenführung 	<ul style="list-style-type: none"> - Führungsfähigkeit - Empathie - Freude an der Interaktion mit Kindern/Jugendlichen - Kommunikationsfähigkeit - Beziehungsfähigkeit - Humor - Enthusiasmus - Kooperation/in Netzwerken agieren - sicheres Auftreten 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilität - Selbstorganisation - Selbstreflexion - Gesundheit - Anstrengungsbereitschaft - Authentizität - Zuverlässigkeit - Handlungsspielräume nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> - annehmende Haltung - Verantwortung übernehmen - Vorbild sein
Förderschule Schwerpunkt Emotionale/ soziale Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Fachwissen (päd. und psych.) - Lernkontexte schaffen - Diagnostik 	<ul style="list-style-type: none"> - Führungsfähigkeit - Empathie - Freude an der Interaktion mit Kindern/Jugendlichen - Kommunikationsfähigkeit - Präsent sein - Teamfähigkeit/in Netzwerken agieren - Handlungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Anstrengungsbereitschaft - Geduld - Offenheit - Authentizität - Zuverlässigkeit - sicheres Auftreten - Vorbild sein - Verantwortung übernehmen - Selbstreflexion - Kritikfähigkeit - Stressresistenz - Work-Life-Balance - Distanzierungsfähigkeit - Stimmkraft 	<ul style="list-style-type: none"> - Blick auf das Positive - Eintreten für Schwächere

würdigkeit: „Wer es nicht schafft, authentisch zu sein, wird letztendlich scheitern.“

Ebenfalls übereinstimmend verweisen die Teilnehmenden aller Schularten auf „pädagogische Eigenschaften“, Anforderungen, die an der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen ausgerichtet sind. Dazu zählen eine Orientierung am Kind, soziales Feingefühl, Einfühlungsvermögen und die generelle Freude am Umgang mit Menschen. Soziales Feingefühl bzw. Empathie wird dabei von allen als Querschnittsfunktion gesehen: „Ohne das geht gar nichts!“ Lehrkräfte am Gymnasium diskutieren diese pädagogischen Eigenschaften ebenso intensiv. Dabei wird das breite Altersspektrum hervorgehoben: „Ich muss mit dem pubertierenden Achtklässler zu Recht kommen und genauso mit einem Fünftklässler, der am liebsten auf meinem Schoß sitzen würde.“ Auch die Diskutantinnen und Diskutanten aus Haupt- und Realschule sehen das „Wissen, dass im Lehrberuf das Kind im Mittelpunkt steht“ als bedeutsam an.

Gerade in den Gruppendiskussionen der beiden Förderschwerpunkte nehmen soziale Kompetenzen großen Raum ein. *Empathie* wird definiert als die Anforderung, sich auf die Schülerinnen und Schüler selbst sowie ihre spezifischen Problemlagen einzulassen und ihnen wertschätzend entgegenzutreten. Dies ist eng mit Enthusiasmus und Beziehungsfähigkeit verknüpft: „Es ist im Förderschulbereich besonders wichtig, nah am Schüler dran zu sein. Oft ist man eine der wichtigsten oder gar die wichtigste Bezugsperson, man hat wesentlich mehr Bezug zum privaten Umfeld der Schüler. Erziehung kann nur funktionieren, wenn eine Beziehung da ist“. Im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird damit zusätzlich das *Präsent sein* verknüpft, in dem speziellen Sinne, eine verlässliche Ansprechpartnerin bzw. ein verlässlicher Ansprechpartner für Schülerinnen und Schüler zu sein und deren Probleme wahrzunehmen.

Die Forderung nach *Konfliktlöse- und Kommunikationsfähigkeiten* bzw. deren Auslegung hängt von der Schulart ab. Im

Grund-, Haupt- und Realschulbereich sind Lehrkräfte kommunikationsstark im Sinne einer klaren Sprache und einer geschickten Gesprächsführung, bedingt durch die vielfältigen Beratungsanlässe im Schulalltag: „Kommunikationsfähigkeit schließt die Bereitschaft ein, einen Konflikt im Gespräch auszuhalten sowie die Bedürfnisse beider Gesprächspartnerinnen bzw. Gesprächspartner zu sehen, anstelle etwas vermitteln bzw. lehren zu wollen.“ Gymnasiale Lehrpersonen hingegen beschreiben Kommunikation als die Fähigkeit, den Transport wichtiger sachlicher Inhalte auf sprachlicher Ebene zu sichern.

Im Förderschwerpunkt Lernen wird Kommunikationskompetenz als eine klare, aber anpassungsfähige Sprache gesehen und um den Aspekt der mündlichen und schriftlichen Artikulationsfähigkeit erweitert. Integriert darin sind z.B. auch die Fähigkeit, „Gutachten ohne sprachliche Mängel“ erstellen zu können sowie Techniken der Gesprächsführung. In diesem Zusammenhang wird auch die *Fähigkeit zur Kooperation* betont. Dieser wird sowohl innerhalb der Schule als auch in der Zusammenarbeit mit externen Akteurinnen und Akteuren (z.B. medizinische Einrichtungen, Polizei, Jugendamt) große Bedeutung beigemessen. Das Herstellen von und Agieren in Netzwerken wird als eine zentrale Anforderung empfunden, u.a. bedingt durch die verschiedenen Tätigkeitsfelder (z.B. sonderpädagogisches Förderzentrum, mobiler sonderpädagogischer Dienst, Inklusionsklassen), in denen Förderschullehrkräfte zum Einsatz kommen.

Als eine Besonderheit ausschließlich im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird auf die Bedeutsamkeit der *Handlungsfähigkeit* verwiesen. Diese ist definiert als Handeln in akuten Gefährdungssituationen und ist gleichbedeutend mit der Fähigkeit zur Deeskalation. Sie umfasst Strategien und Handwerkszeug, um in jeder Situation handlungsfähig zu bleiben: „Man darf nicht hilflos sein, sondern muss in jeder Lage mehrere Alternativen zur Verfügung haben. Handlungskompetenz umfasst es auch, sich selbst handlungsfähig zu fühlen und sich da-

bei immer wieder zu überlegen, welche Handlungsweisen wirksam sind bzw. welche ausgebaut werden sollen.

Personale Kompetenzen

Personale Kompetenzen werden v. a. im Grundschul- und im Förderschulbereich diskutiert. Als von großer Tragweite eingestuft werden *Stressresistenz*, die Forderung nach psychischer *Belastbarkeit* und *Work-Life-Balance*. In diesem Kontext ist auch die zwingende Notwendigkeit der *Distanzierungsfähigkeit* herauszustellen. Dies schließt es ein, „das, was von den Schülern kommt, nicht persönlich zu nehmen“. Expertinnen und Experten aus dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung spezifizieren dies durch „keine Distanzierungsfähigkeit zu haben, ist, wie sich in ein Piranha-Becken zu stürzen – die Kinder fressen einen“. Ohne Distanzierungsfähigkeit „züchtet man sich ein Helfersyndrom heran“. Kaum eine Bedeutung haben diese Aspekte bei Expertinnen und Experten aus dem Gymnasium.

Gefordert wird in diesem Zusammenhang auch ein ausgeprägtes *Durchhaltevermögen*. Expertinnen und Experten aus dem Haupt- und Realschulbereich spezifizieren dies durch Selbstsicherheit und innere Ausgeglichenheit. In diese Kategorie ordnen die Diskutanten auch das Erleben von *Selbstwirksamkeit* ein: Insbesondere im Förderschulbereich wird man damit konfrontiert, dass sich „Fortschritte bei Schülern oft sehr langsam einstellen bzw. viele Ohnmachtserlebnisse auftreten“ und so das „Sinnerleben“ bzw. das Gefühl des „Wirksam-Seins“ eine wichtige Rolle für das Agieren von Lehrpersonen spielen.

Offenheit für neue Erfahrungen wird ebenfalls als eine entscheidende Anforderung betont: Diese geht mit *Veränderungsbereitschaft*, die besonders in Bezug auf unerwartete und unvorhersehbare Situationen im Unterricht notwendig ist, sowie mit *Flexibilität* einher: Es soll besonders im Förderschulbereich den „Lehrern leicht fallen, sich in neuen Situationen zurecht zu finden“ und

nicht „in Panik zu verfallen“. Etwa in gleichem Maße wird, ebenfalls in allen Schularten, der *Reflexionsfähigkeit*, im Sinne von Selbstreflexion, Bedeutung zugesprochen. Dieser geht zunächst die „Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen“ und damit eine Bewusstheit der eigenen Person voran. Personen aller Schularten führen durchweg die Bedeutung der Rolle der Lehrkraft an: Eine gefestigte „Lehrerinnen- bzw. Lehrerpersönlichkeit“ verfügt über *Präsenz* und *sicheres Auftreten*. Die gilt insbesondere in den beiden Förderschwerpunkten, wo es „den Kindern an Vorbildern fehlt“. Dazu gehört es auch, die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen.

Personen aus dem Haupt-, Real- und Förderschulbereich betonen Fähigkeiten, die zur Bewältigung der „*Herausforderungen des Systems Schule mit einer steigenden Anzahl an Verwaltungstätigkeiten*“ notwendig sind. Dies wird die v. a. mit der Zusammenarbeit mit vielen außerschulischen Einrichtungen begründet. Dabei wird darauf hingewiesen, dass das Agieren in einem von Reformen und bürokratischen Vorgaben geprägtem System immer wieder *Handlungsspielräume* bietet. Diese zu nutzen ist eine nicht zu unterschätzende Anforderung speziell im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Fach- und Methodenkompetenzen

Der deutlichste Unterschied zwischen den Schularten zeigt sich in der Einschätzung fachlicher und methodischer Kompetenz. Diese wird je nach Schulart unterschiedlich mit anderen Inhalten gefüllt.

Für im Gymnasium tätige Personen ist Fachkompetenz im Sinne von domänenspezifischem Wissen die wichtigste Anforderung überhaupt. Sie benennen diese sehr viel häufiger als die Befragten anderer Schularten und gewichten sie auch als weitaus bedeutender. Im Bereich der Haupt- und Realschule wird Fachkompetenz nicht domänenspezifisch bedeutsam definiert, sondern als breite Wissensbasis im Sinne von übergreifendem All-

gemeinwissen verstanden. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Zusammenhang mit Methodenkompetenz, da „die Lerninhalte für ihre Vermittlung an die Schülerinnen und Schüler adäquat aufbereitet werden müssen“. Methodenkompetenz wird in einem didaktischen Sinne als Fähigkeit der Organisation von Lehren und Lernen gesehen. Die Diskutantinnen und Diskutanten von Haupt- und Realschule betonen abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden, um den Schülerinnen und Schülern Inhalte adäquat vermitteln zu können. Die gymnasialen Experten sehen didaktische Kompetenzen als Bindeglied zwischen fachlichen und sozialen Kompetenzen. Im Grundschulbereich findet die Diskussion über Fachkompetenzen kaum statt.

Von dieser Betrachtungsweise heben sich die Diskutantinnen und Diskutanten beider Förderschwerpunkte übereinstimmend deutlich ab. Fachwissen spielt einerseits eine untergeordnete Rolle und findet nur sehr selten überhaupt Erwähnung, z.B. als das Schaffen von Lernkontexten: „Ich muss als Lehrer in der Lage sein, aus dem Lehrplan heraus Themen und Lernsituationen zu gestalten, die die Kinder interessieren, die anknüpfen am täglichen Erleben der Kinder, Situationen zu schaffen, die wichtige Lebenssituationen von Kindern abbilden“. Dies wird von den im Förderschulbereich Lehrenden als „ein Spezifikum“ der Schularart bzw. der Profession dargestellt: „Das ist typisch Sonderschullehrer, da steht nirgends „Vermittlung von Wissen“ [...], das „soziale Feingefühl“ steht jetzt evtl. bei Gymnasialen nicht so im Vordergrund“. Andererseits unterliegt die Fachkompetenz einer für den Förderschulbereich charakteristischen Definition, sie wird vorrangig auf pädagogisches und psychologisches Wissen bezogen, das v. a. aus diagnostischen Kenntnissen besteht und ein pädagogisches Handlungsrepertoire abbildet. „Fachwissen ist auch als Anforderungen im Förderschwerpunkt emotionale/soziale Entwicklung präsent, nur ist es dort anders benannt: Das Fachwissen von Förderschullehrern ist die Sozialkompetenz“. Lehrerinnen und Lehrer aus dem Förderschwerpunkt Lernen ergän-

zen dies noch um das Wissen um die Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität: Es ist ein Ausbalancieren zwischen Differenzierung und dem damit verbundenem Aufwand erforderlich, da eine heterogene Klientel an Schülerinnen und Schülern ein Wesensmerkmal der Arbeit von Lehrkräften darstellt.

Haltung und Berufsethos

Einzig in den Gruppendiskussionen der beiden Förderschwerpunkte vorhanden ist die Bedeutung der *Haltung* gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Verstärkt kommt diese im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zum Tragen. Insgesamt ist das Element der Haltung allen anderen Kompetenzbereichen übergeordnet. Haltung bzw. Ethos sind im Sinne eines positiven Menschenbilds bzw. einer humanistischen Grundhaltung zu verstehen, die „auf alle anderen Fähigkeiten und Eigenschaften ausstrahlt“. Diese Grundhaltung beinhaltet die „Annahme“ des teilweise schwierigen Schülerinnen- und Schülerklientels, so wie es ist, und den nötigen „Blick für das Positive“ nie zu verlieren: „Im Schwerpunkt E herrscht oft eine Defizitorientierung vor, man sieht nur, was Kinder und Jugendliche nicht können, was nicht gut läuft; häufig wird von der bei einem Kind gestellten Diagnose sofort auf dessen Verhalten geschlossen. ‚Blick auf das Positive‘ bedeutet, von dieser Defizitorientierung wegzugehen und den Blick auf die Ressourcen zu lenken. Es geht darum, sich für sich selbst immer anzuschauen, was bei einem Kind funktioniert, was da ist, was ein Kind (schon) kann“. Dies wird als große Herausforderung angesehen, auch vor dem Hintergrund, dass es nicht die *eine* Störung gibt, sondern ein sehr breites Spektrum. Besonders im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung haben die Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft keine Lobby. Darauf verweisen die Diskutantinnen und Diskutanten. Es gilt nach außen für diese einzutreten. Dies schließt es ebenfalls ein, nicht nur die Schülerinnen und Schülern, sondern auch deren Eltern zu akzeptieren und zu verste-

hen. Dies ist besonders dann eine Herausforderung, wenn Schülerinnen und Schüler wie auch Eltern Anschauungen und Werthaltungen haben, die mit den eigenen nicht übereinstimmen oder mit diesen kollidieren.

Diskussion

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Will man in Sinne von Shulman eine gemeinsame pädagogische Signatur aller untersuchten Schulformen bestimmen, dann gilt es auf die Gemeinsamkeiten in allen vorhandenen Gruppendiskussionen zu schauen. Shulman (2005) nennt diese Gemeinsamkeiten „practical apprenticeship“. Diese Fähigkeiten, von den Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmern als Kompetenzen bezeichnet, konzentrieren sich in erster Linie darauf, eine soziale Interaktion mit Kindern und Jugendlichen gestalten zu können. Gefordert wird z.B. soziales Feingefühl, Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Wahrung einer ausgewogenen Nähe-Distanz-Balance. Diese Elemente finden im Vergleich zu den Lehrkräften an Regelschulen bei den Förderschullehrkräften eine etwas größere Beachtung: Ihnen erscheint die Rolle als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Kinder und Jugendliche besonders bedeutsam. Ein weiterer wichtiger gemeinsamer Punkt aller Schularten ist die immer wieder betonte Fähigkeit sich distanzieren zu können: Diese wird als „überlebenswichtige Fähigkeit“ bezeichnet, eine Einschätzung, der die Belastungsforschung zustimmen würde (Schaarschmidt, 2005).

Darüber hinaus wird Führungskompetenz betont: Die Lehrperson, ihr unterrichtliches Verhalten sowie ihre Unterrichtsorganisation, hat einen zentralen Stellenwert. Diese Einschätzung der Gruppendiskussionen finden sich auch in theoretischen und empirischen Positionen wieder. Schaut man etwa auf Untersuchungen, die der Frage nachgehen, wel-

che Fähigkeiten und Eigenschaften sich Schüler und Schülerinnen von Lehrpersonen wünschen, finden sich ähnliche Befunde wie in der Gruppendiskussion (z.B. Hargreaves, 1972, Wilbert & Grünke, 2010). Überraschend betonen auch Expertinnen und Experten aus dem gymnasialen Bereich die Bedeutung der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern, denn den am Gymnasium Tätigen wird häufig ein Selbstbild als reine Fachwissenschaftler zugeschrieben (z.B. Glas & Schlagbauer, 2007). Im deutschsprachigen Bereich wird auf die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen bzw. die Bedeutung von Anforderungen der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen besonders in Publikationen und Befunden aus dem Grund- und Hauptschulbereich verwiesen (Terhart, 2011; Tschakert, 2008), ebenso im Förderschulbereich (Heimlich, 2008; Moser et al., 2010; Schumann et al., 2009). Argumentiert wird hier vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft sowie deren besonderer Bedürfnisse z.B. im Sinne besonders schwieriger Lern- und z. T. auch Lebensvoraussetzungen. Allerdings ist im Zusammenhang mit der Kommunikationsfähigkeit als wichtigem Teilaspekt sozialer Kompetenzen Folgendes anzumerken: Im Haupt- und Realschulbereich ist diese eher als Konfliktlöse- und Gesprächsführungskompetenz zu verstehen, im gymnasialen Bereich im Sinne des Kommunizierens von Anweisungen. Im Förderschwerpunkt Lernen wird Kommunikationskompetenz als eine klare, aber anpassungsfähige Sprache erklärt und um den Aspekt der mündlichen und schriftlichen Artikulationsfähigkeit erweitert.

Innerhalb dieses Komplexes gemeinsamer Positionen eines practical apprenticeships gibt es zwei Positionen, wo sich die Expertinnen und Experten aus Förderschulen erheblich von denen aus Regelschulen unterscheiden.

- Dazu gehört die Fähigkeit, in einem von großer Unsicherheit und Widersprüchen geprägten Berufsfeld (Benkmann, 2011; Dlugosch & Reiser, 2009) die Handlungsspielräume zu nutzen, die sich trotz admi-

nistrativer Begrenzungen immer wieder ergeben.

- Zudem ist es, besonders im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, höchst bedeutsam für die Berufsausübung, in jeder Situation handlungsfähig zu bleiben. Dazu müssen immer mehrere Handlungsalternativen zur Verfügung stehen, mittels derer in Gefährdungssituationen Deeskalation möglich ist.

Der Blick auf eine denkbare gemeinsame pädagogische Signatur aller untersuchten Schularten offenbart eine Reduktion auf einen Aspekt von pädagogischer Signatur. Werte und Inhalte im Sinne von Fachwissen gehörten nicht zu einer gemeinsamen Signatur.

Fachwissen ist in besonderem Maße Bestandteil der pädagogischen Signatur des Gymnasiums (z.B. Kunter et al., 2011). Der fachliche Zugang zu den Gegenständen der Natur, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur bildet „den Kern der professionellen Identität von Gymnasiallehrern“ (Engelhardt, 1997; Haag & Hopperdietzel, 2009). Doch hat sich in den letzten Jahren das Anforderungsspektrum an Gymnasiallehrpersonen erweitert. Dies betrifft insbesondere die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen bzw. Schülern. Wie die Inhalte der Gruppendiskussionen erwarten lassen, wird dieser Prozess durch die Inklusion noch weiter voranschreiten (Heimlich & Kahlert, 2012).

Oberflächlich scheint Fachwissen in den anderen Schularten eine untergeordnete Rolle zu spielen. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass der Begriff „Fachwissen“ durchaus unterschiedlich ausgelegt wird. Lehrende im Förderschulbereich verstehen „Fachwissen“ eher als pädagogisches und psychologisches Wissen, das v. a. aus diagnostischen Kenntnissen besteht und insgesamt ein pädagogisches Handlungsrepertoire abbildet. Es wird auch als Wissen um sozialkompetentes Verhalten gelabelt. In Haupt- und Realschule erscheint Fachwissen eher als ein Wissen, welches nur wertvoll ist, wenn es gleichzeitig mit Ideen zur adressatinnen- und adressaten-

spezifischen Aufbereitung im Unterricht verknüpft ist. Mit anderen Worten: Wissen wird immer unter fachdidaktischen Gesichtspunkten betrachtet. In der Grundschule spielte die Diskussion über Fachwissen gleich welcher Provenienz keine Rolle, was zunehmenden Professionalisierungsforderungen und -bestrebungen im Beruf einer Grundschullehrkraft gegenübersteht (Jaumann-Graumann & Köhnlein, 2000).

Zusammenfassend bedeutet dies für den von Shulman so bezeichneten Bereich des cognitive apprenticeship, dass domänenspezifisches Fachwissen nur im Gymnasium eine herausragende Rolle spielt. Dagegen hat das Fachwissenschaftsverständnis der Förderschulen und der Haupt- und Realschulen eher eine Nähe zum practical apprenticeship, es geht vor allem darum eine gute Performanz zu zeigen.

Eine deutliche Grenze zwischen den Regelschulen auf der einen Seite und den Förderschulen auf der anderen Seite findet sich im Bereich des „moral apprenticeships“, des Umgangs mit Werten, die gemäß dem Eingangszitat von Shulman, die beiden anderen Aspekte von pädagogischer Signatur integrieren. Alle Förderschulexpertinnen und Förderschulexperten betonen die Bedeutung eines Berufsethos, definiert im Sinne eines positiven Menschenbildes bzw. einer humanistischen Grundhaltung, die stets den Blick auf das Positive richtet und so einer Defizitorientierung entgegenwirkt. Hier wird der Stellenwert des „Mandats“ für die Schülerinnen und Schüler deutlich: Die Haltung, das „Kernstück der Disziplin“ (Antor & Bleidick, 2000; zitiert nach Benkmann, 2011, S. 4) ist im Bewusstsein der Lehr- wie Ausbildungspersonen verankert. Dies bedeutet insbesondere, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Störungsbildern anzunehmen und der herrschenden Defizitorientierung entgegenzuwirken. Dabei ist der Blick auf das Positive zu richten, und nach außen, im unmittelbaren Schulumfeld wie auch in der breiten Öffentlichkeit, für die Schülerinnen und Schüler einzutreten (Dlugosch & Reiser, 2009).

Methodische Reflexion

Das Ziel des Vorgehens in der Studie, Gruppenmeinungen bzw. kollektive Orientierungsmuster zu erheben, muss auch kritisch diskutiert werden. Die Erfassung kollektiver Orientierungsmuster bedeutet, dass Einzelmeinungen nicht berücksichtigt oder gar nicht erst geäußert werden, besonders dann, wenn diese deutlich von der Gruppenmeinung abweichen, ungewöhnlich oder provokant sind oder „nicht gefallen“. Darüber hinaus treten bekannte Phänomene auf, die zu Verzerrungen führen können: Einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind durch konträre Meinungsäußerungen verunsichert, kommen aufgrund dominanter Diskutantinnen und Diskutanten nicht zu Wort oder geben aus Angst vor Bloßstellung sozial erwünschte Antworten (Schnell, Hill & Esser, 1992). Allerdings wurde bei der Gruppenbildung darauf geachtet, dass sich die einzelnen Diskussionsgruppen aus Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulen zusammensetzten. Nach Lamnek (1998, S. 100) führt dies zu einer größeren Variation, Argumentationen und Informationen sind vielfältiger und breiter.

Zudem muss angemerkt werden, dass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der einzelnen Diskussionsgruppen verzerrt sein kann (Flick, 2002). Dies ist auf verschiedene Dynamiken innerhalb der Gruppen sowie auf die Moderation zurückzuführen. Trotz Verwendung von Leitfragen beeinflussen z.B. unterschiedliche Moderationsstile und das Auftreten der moderierenden Person den Verlauf der Diskussion. Allerdings sei hier darauf hingewiesen, dass alle Moderatoren und Moderatorinnen erfahrene wissenschaftliche Schulpädagoginnen und -pädagogen waren, die gemeinsam für ihre Aufgabe geschult wurden.

Ausblick

Eine deutlich erkennbare pädagogische Signatur in der Ausbildung von später praktisch

Tätigen, die durch cognitive apprenticeship, practical apprenticeship und moral apprenticeship gekennzeichnet ist, erscheint Shulman als Voraussetzung der Entwicklung einer Profession. Damit knüpft er, wahrscheinlich ohne es zu wissen, an eine alte Tradition der Ausbildung von Lehrkräften an. Der große Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildner und Systematiker der Pädagogik Johann Friedrich Herbart forderte, Pädagogik müsse sich auf „einheimische Begriffe besinnen“ und ein selbständiges Denken mehr kultivieren“ (Herbart, 1982, S. 21). Dass diese Diskussion ein selbständiges Denken zu entwickeln oder in der Sprache Shulmans, eine Signatur zu haben, immer noch anhält, wirft ein wenig schmeichelhaftes Bild auf die Pädagogik, denn zwischen Herbart und Shulman liegen ca. 200 Jahre.

Die vorliegende Untersuchung legt einerseits nahe, dass die untersuchten Schularten alle drei von Shulman Aspekte in ihrer Ausbildung berücksichtigen sollten. Andererseits machen die Ausführungen in diesem Artikel, bei der Darstellung des Forschungsstandes wie auch in der Abschlussdiskussion deutlich, dass die hier identifizierten Gruppenorientierungen im Sinne einer Signatur vielfältige Unterstützung finden durch vor allem theoretische aber auch empirische Bezüge, welche die Ergebnisse der Gruppendiskussionen stützen.

Literatur

- Apel, H.-J. (2002). *Herausforderung Schulklassen. Klassen führen – Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E., Bayliss, Ph. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit*. Weinheim: Juventa.
- Benkmann, R. (2011). Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsa-

- men Unterricht. *Schulpädagogik heute*, 2, 1-16.
- Berner, E. & Halbheer, U. (2011). Die „Standards der sonderpädagogischen Förderung“: Zugeständnis an einen Trend oder Grundlage professionellen Lehrerhandelns? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 192-203.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 211-228). Münster, New York: Waxmann.
- Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drave, W., Rimpler, F. & Wachtel, P. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: edition bentheim.
- Engelhardt, H. (1997). *Die Hauptschule – Standortbestimmung und Perspektiven. Zur Einschätzung der Situation durch Lehrer. Eine soziologische Analyse*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fölling-Albers, M. (2000). Grundschule heute – Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. In H.R. Becher, J. Bennack & E. Jürgens (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule* (S. 42-60). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17, 148-175.
- Gehrmann, P. (2001). *Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie: Literaturanalyse und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske+Budrich.
- Geiling, U. (2009). Lernbehinderung, soziale Benachteiligung und Migrationshintergrund: Erziehung und Bildung im Sekundarbereich. Förderschule. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 361-365). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glas, R. & Schlagbauer, J. (2007). *Pädagogik*. Augsburg: Brigg.
- Haag, L. & Hopperdietzel, H. (2009). Gymnasium. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 253-261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haeberlin, U. (1999). Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – Wozu eigentlich? In U. Heimlich (Hrsg.), *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration* (S. 129-146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hargreaves, D.H. (1972). *Interpersonal relations in education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2007). Zusammen arbeiten. Qualifikation für integrative Pädagogik. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 158-179). Weinheim: Beltz.
- Heimlich, U. (2008). Qualifizierung für sonderpädagogische Förderung. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 471-475). Weinheim: Beltz.
- Heimlich, U. & Kahlert, J. (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herbart, J.F. (1982). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. In

- W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Band 2* (S. 9-155). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 401-416.
- Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000). *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, H. (2007). Veränderungsprozesse im Gymnasium heute – Zur Bedeutung neuer Steuerungsinstrumente. In S. Jahnke-Klein, H. Kiper & L. Freisel (Hrsg.), *Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen* (S. 69-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (15.01.2013)
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. München, Neuwied: Wolters Kluwer.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lindmeier, C. (2010). Welche Pädagogik braucht eine inklusive Schule? In S.L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung* (S. 193-202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Loecken, H. (2000). *Erziehungshilfe in Kooperation. Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe*. Heidelberg: C. Winter.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 235-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Peel, D. (2011). Editorial: Signature Pedagogies and the Built Environment. *Journal for Education in the Built Environment*, 6, 1-7.
- Rekus, J., Hintz, D. & Ladenthin, V. (1998). *Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim, München: Juventa.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schnell, R., Hill, R. B. & Esser E. (1992). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schumann, G., Burghardt, M. & Stöppler, T. (2009). Zur Qualität professionellen Handelns von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. In F.B. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 109-121). München: Reinhardt.
- Shulman, L. (2005). The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers. *Teacher Education for Effective Teaching and Learning Workshop*, NRC, Irving, CA. URL: http://www.taylorprograms.com/images/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonder-*

- pädagogik in Rheinland-Pfalz*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Stein, R. (2010). Unterricht. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 258-268). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability and Education*, 47, 25-38.
- Terhart, E. (2011). Grundschararbeit als Beruf. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sachfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 128-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tschakert, M. (2008). *Ansätze einer Hauptschulpädagogik und -didaktik unter dem besonderen Aspekt der erfolgreichen Lehrerpersönlichkeit*. Aachen: Shaker.
- Unger, N. (2009). Gefühls- und Verhaltensstörungen: Erziehung und Bildung im Grundschulbereich. Förderschule. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 239-242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Verband Sonderpädagogik (2009). Standards der sonderpädagogischen Forschung – verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam. In F.E. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 41-87). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- van den Berg, R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2012). Was sollen Grundschullehrerinnen und -lehrer können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5, 81-95.
- Wember, F. B. & Prändl, S. (Hrsg.) (2009). *Standards der sonderpädagogischen Forschung*. München: Ernst Reinhardt.
- Wilbert, J. & Grünke, M. (2010). Ein Vergleich des Lehrerbildes von Schülern der Förderschule Lernen und der Regelschule. *Heilpädagogische Forschung*, 36, 2-14.

Dr. Sabine Weiß

Lehrstuhl für Schulpädagogik
LMU München
Leopoldstraße 13
80802 München